

〈特集〉 社会の変化と国語教育の課題 ―いま『ことばの力』を問い直す

〈論文〉

国語学力をこのように考えてきた

浜 本 純 逸

はじめに

本稿では、私の国語学力探究のあとをたどり、私の国語学力構想を明らかにしたい。

今、考えると、私は、まず先行研究に学んで、人間が成長していく過程で身につけていく言語能力を「聞く・話す・読む・書く」の言語活動力として捉えていた。次いで、丸山圭三郎のソシユール研究に学んで「言語化能力」を仮設する着想を得た。その後、言語活動力と文字・語彙などの要素的知識とをあわせて「基礎学力」とし、学習者を学びの主体にする学習指導法として単元学習を追究していく間に、探究過程に働く思考力を「基本学力」、

関心・意欲を「基礎学力」と定位する試みをした。現在は、意欲・関心と方法知を基本学力に繰り込む構想を持っている。

一 言語活動力と言語化能力

私ははじめて国語科の基礎学力と言語化能力とを関連づけて述べたのは、一九八八（昭和63）年の論考「国語の学力形成」であり、その概要は次のとおりであった。

1 言語と人間

言語は、人間らしく生きていくための必須の道具であり、心の内側に生まれる目に見えない「はたらき」である。私たちは、この言語を習得し使用することとおして、より人間らしい人間と

して発達し成長していく。このような全人間的なものを育てる「はたらき」として言語をとらえるとき、国語科の育てるべき学力の本質が見えてくる。

ある国に生まれてくる子どもにとって、所与のものとして存在する言語は国語（母語）である。したがって、その国の子どもたちは国語の習得をとおして、生活を豊かにし、生活を向上させるための伝達力・認識力・思考力を育て、文化を創造していく力を身につけていくのである。

2 国語学力と生活

「しねしねせせのはかなにもしねのにしたとゆた。」

これは、ある中学生が太田昭臣先生に書いてきた文章である。

太田は、はじめこれを書こうとしたのかわからなかった。

「しねしね」は「死ね死ね」、「はか」は「墓」と読める。「何か悪いことを言われて少年は『死』を考えたのか」とも考えたそうである。しばらく読みあぐねたあと、何もしないのにその少年を犯人扱いした事実思い出あって、やっと解読できた。

少年の家の近くに『かすみあみ』のかけられているのを派出所の巡査が見つけ、学校に連絡があった時、なにかにつけて職員室によばれない日のない少年に目がつけられた。そのとき太田は、不用意にもその事実を少年に教室で聞かされたのであった。

そのあと、太田はふだんから、自分の力で少年の非行をなくそう、学級の力でなおそうと考えているにもかかわらず、無意識のうちに少年を傷つけていたことを知って、恐ろしいことをしていたと気づく。そして、「と同時に、少年に文字を教えていてよか

ったと思い、それが救いに感じられたのである。」と記している。ここに私たちは、文字を書く力の習得が自己表現にとつていかに重要であるか、人間関係をつくっていく上にいかに重要であるか、ということを知ることができよう。

また、太田が、

『ん』を教えていないから『せん』と書けない。長音も教えていないから『せい』と書けない。濁音も促音もそうだ。教えられなければわからないのはあたりまえだ。文章表現の課題がそこから学びとれた。（太田昭臣『中学教師』岩波新書 一九八四年）

と述べているように、文字書記力の発達を知ることでもある。

文字を習得していくこと、文章表現力を身につけていくこと——これらの国語学力を人間的なものの成長と発達の基礎（学力）として考えていきたい。また、それらの発達の順次性を見つめていきたい。

さらに、また、この文が生まれたのは、教師の予断に苦しんだ少年がせつばつまった時であることに留意しておきたい。やむにやまれず表現しなければならぬ場に立ったとき、人は表現するのである。このような場を「ことが生まれる場」と言っているであろうか。追いつめられた形でなく、しかも作為が感じられない自然な場で、子どもがすすんで書くとする、「ことが生まれる場」を設定することが学力を育てる授業計画力なのである。

3 言語化能力を育てる

近年、ソシユールの講義手稿などの原典にあたって精緻な研究

をすすめてきた丸山圭三郎は、ソシユールが「ランガージュ」で意味してきたものは、従来わが国に訳されてきた「言語活動」ではなくて「言語能力」と訳すべきものであると指摘している（丸山圭三郎『ソシユールの思想』 岩波書店 一九八五年）。丸山によれば、ランガージュとは人間に特有のものであり、人間に生得のものであり、ラングを通してしか外化されない抽象的なものであり、言語活動を可能にする潜在的な能力のことである。

「ランガージュはへ構造」ではなくへ構造化する能力である」とも言え、言語活動を可能にする根源的な能力であり、一切の文化的営為を可能にする能力である。

ここで従来の「言語活動」という訳語を避けるために、私はランガージュに「言語化能力」という訳語を当てていくことにした。かつて、私は、

求められている国語学力は、言語を使いこなして生活をきりひらいていく言語生活力である。その言語生活力を支える言語機能を学習者に内在化させ、発達させるには、授業の実際に表現活動を多くとり入れることが望まれる。（拙稿「学力論」『中学校国語科教育の理論と実践』第1巻 有精堂 一九八〇年）と述べたことがある。ここでとらえようとしていた「言語生活力」を支える言語機能は、ソシユールの「ランガージュ」に相当すると考えることができまいであろうか。そう考えると「言語化能力（ランガージュ）」は、図1のように、「言語文化」・「言語生活」・「言語体系」のさらに基盤にある潜在的な力であるとみなすことができる。



図1

もし、このように「言語化能力」を位置づけることができるならば、これからの国語教育は、言語体系・言語活動・言語文化を生み出していく根底にある「言語化能力」に働きかけ、その能力を活性化し、より強力化していくことを目標とすべきであるということになる。

これからの社会は、情報化と国際化がいつそう進行することが予想されている。それはこれまでの社会生活を急激に変化させるであろうことは論をまたない。

情報社会に生きる人間の言語能力は単に言語知識の量ではない。一定の基本的知識の習得の上に、情報を探求し選択し想像力によって組み合わせる名づけ（言語を与え、生活を創造的に改めていく能力が求められている。それはこれまでは未知であった状況に分けいつて言語による差異化と総合とおこなっていく言語化能力であろう。

国際化は、異質な文化、異なった思想との出会いの機会を多くする。異なった思想と新鮮な出会いをし、それを受けとめ包摂し

つつ自己を豊かにしていく生き方が必要である。国際化の新しい状況においては、既成の制度化された「言語」を柔軟なものとし、力動的に再生させていく言語化能力が求められている。

いずれにしても、変化を拒絶するのではなく、変化そのものを日常として力動的に対応していくしなやかな言語化能力が求められているのである。

それでは、言語化能力を地盤段階とする国語学力をどのように育てていけばよいのであろうか。豊かな言語活動を中核にし、教材をとおして言語文化への往復を図り、言語活動の一つの単位のまとまりごとに言語の体系的把握との往復を図るのである。ある少年がせつばつまった状況において自己表現をしたような場面を追いつめる形でなく、主体的に進んで活動しようとするようにつくっていくことである。そのために、表現活動（口頭発表、作文、本づくり、新聞づくり等）を可能なかぎり多く取り入れることである。子どもたちが問題意識をもって積極的に表現活動と取り組むと、表現するために状況を見つめ情報を集めて、自己の内界および自己をとりまく外界の認識をたしかにする場面も多く生まれてくるであろう。

このようにして「言語化の場」Ⅱ「ことが生まれる場」に子どもたちを立たせること、そこに国語学力形成への契機がある。

〔拙稿「国語の学力形成」 木田宏・中島直忠編著『現代教育問題セミナー 1 教育理念』所収 一九八八（昭和63）年10月〕

この論考において、「国際化」と「情報化」を言語状況の変化

にとらえ、その変化に対応するために、「各場面」ごとに役立つ「言語能力」だけではなく、各場面に共通して働く普遍的な能力を志向していたこと、そして「言語化能力」に着目したところに、私の国語科学力論の起点があった。

二 学力の花びら構造

神戸大学付属小・中学校との共同研究（国語科総合単元学習の開発）において、学習指導の目標及び内容を明らかにするために、「育てたい学力」の内容と構造を探っていった。幾たびもの試行錯誤を経て、一九九三（平成五）年ころ、「各教科で育てる学力」・「全教科で育てる学力」・「自己学習力」・「認識諸能力」という概念を捉えかけていた。その着想を着想のままに荒削りに記述したのが、次のような要旨の論考「学力の構造」であった。

単元学習は、課題追究の活動を通して、基礎学力と学習力とを育てる。しかし、課題追究の活動は、興味ある活動に引きずられて「行き当たりばつたりの活動」になったり、他教科の指導内容と国語科のそれとの関係が不明確になったりしがちである。それを防ぐには、育てたい学力の構造を明らかにし、学習内容の体系化と学習指導の系統化をはかる必要がある。

次に学力の構造化を試みてみたい。

自己学習力・国語科で育てる言語活動力・認識諸能力は、単元学習の中にないあわされた形で組み込まれている。私たちは、全教科で育てる学力と各教科で育てる学力に分けて考えることにし

た。

(1) 全教科で育てる学力

全教科で育てる学力を、さらに自己学習力と認識諸能力とに分けて考える。

自己学習力の内容は、①学習意欲、②問題発見力、③学習構想力、④情報操作力、⑤自己評価力の五つの要素に分けて捉えることができる。

認識諸能力を、神戸大学付属吉小中学校では、「方法的諸能力」と名づけていた。観察・感受・順序づけ・比較・分類・選択・類推・構造化、などの能力である。

(2) 各教科で育てる学力

社会科で育てる学力は社会認識力であり、理科で育てる学力は自然認識力である。国語科で育てる学力は、言語活動力（聞く力・話す力・読む力・書く力）であり、言語体系（発音・文字・語彙・文法・文章法）に関する知識とそれらの運用力である。

(3) 生活力（言語生活・社会生活・自然生活）

各教科には、その基盤及び外延に生活（社会・自然現象・文化・科学）が位置している。学習活動に当たっては、それらは学習材となる。

国語科の目的は、言語生活を豊かにする力を育てることであり、言語文化を享受し、創造する力を育てることである。

これまで述べてきた、(1) 全教科で育てる学力、(2) 各教科で育てる学力、(3) 生活力の関係は、花びらに喩えて構造化できるのではなからうか。

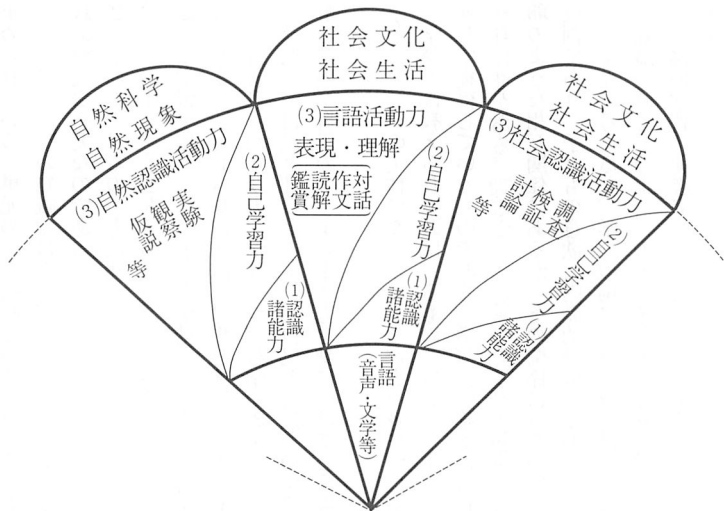


図 2

この論考・「学力の構造」では、まだ「各教科で育てる学力」を「基礎学力」とは名づけ得ていない。また、自己学習力は、後に「基本の学力」と名づけるものであり、問題解決過程に働く能

力の諸要素である。この時点では、まだそのことに気づいていなかった。認識諸能力は、後に『方法知』とも呼ぶようになった。学力の三層構造論の一步手前まで来ていた。荒削りながら、新しい学力のすがたを掴んだという実感を得た論考であった。

この構造は、その後私たち共同研究者間の学力観を共有する述語として「学力の花びら構造」という言葉が交わられるようになった。(拙稿「学力の構造」筑波大学附属小学校初等教育研究会編『教育研究 No.1112』所収 一九九四年一〇月)

このあと、「自己学習力」を「問題解決力」ととらえ直して、学力構造を考えていくことにした。

三 基本学力B「方法知」

学び方として、「比較・分類(範疇化)」などの「方法的諸能力」があることは分かったが、それが単元学習において学習過程となる「問題解決過程」とどのような関係にあるのか、不分明であった。「方法知」という概念を設けることによって、それらの関係を明らかにしようとして取り組んだのが、論考「国語科において方法知を育てる」であった。その趣旨は次のとおりである。

1 「方法知」を問う

知識伝達中心の近代学校を乗り越えようとして、一九八〇年頃から、学習者主体の学びを成立させようとする試みがなされてきた。国語科における単元学習の試みや教科を超えた総合的な学習の試みなどがそれである。その結果、言語活動を主とした学習活動や、体験を核とした総合的な学習を生み出すことができるよ

うになってきた。二一世紀の初頭にある現在、その試みを一層発展させるには、学習活動のまとまりとしての単元の質を高めることと、単元と単元とを有機的に関連づけるカリキュラムの創造とが求められている。単元の質を高めるためには、学習者の側に立つこと、量としての知識ではなく、学び方つまり方法知を育てる実践的研究が必要なのである。

2 学び方としての「方法知」

学習の主体は、子どもであり学習者である、と教育観を切り替えると、学習主体としての子どもが見えてくる。学習するのは子どもである。子ども自身が知識・思想を構築するのである。学校は、学習者自身が学び方を学びつつ、科学の成果である認識体系を学び取り、自己と社会との関係、自己と自然との関係について理解を深め、自己のよりよい生き方を身につけていく場となるべきである。

子どもが学びの主体になるには、学び方を身につける必要がある。学び方は教えられておぼえるものではなく、学ぶという体験を通して獲得していくものである。学びには確かに活動を通してという身体性がある。「学ぶこと」と「学び方を知ること」とは鶏と卵のような相互関係にあるが、その関係に道をつけるのが教師の役割であり、子どもの意欲(内発的動機)であらう。

このように考えると、学びの場における教師は、知識の伝達者から知識や概念との出会いのデザイナーになり、学びの援助者となり、協同学習の組織者となっていくであらう。

私は、学力を、

(1) 各教科で育てる基礎学力

(2) 全教科で育てる基本学力

A 類——①学習意欲、②問題を見つける、③学習計画

を立てる、④探究する(文献・フィールド・実

験)、⑤まとめ・報告・発表 ⑥評価

B 類——比べる 分ける 名づける 順序づけ 類推

する 価値づける、など、

に分けて考えてきた。

基本 A 類の学力の内側において、あるいは下位項目として基本 B 類の学力が働く。例えば、A ③「学習計画を立てる」ときにあればこれの問題の軽重を考えて「比較」したり「分類」したり「順序づけ」をしたりするのである。このように考えると、基本 A 類の学力と基本 B 類の学力とは等位の関係にあるのではなく、階層的に上層と下層の関係にあると考えられよう。これまで「認識諸能力」又は「方法的諸能力」と呼んできたこの基本 B 類の学力を、これからは「方法知」と名づけたい。

これまでの伝達型の授業では、基礎的な認識体系を重視し、発達の順序性と科学的な系統性を考慮して教育内容を定めてきた。これからの学習指導では、認識体系(知識や概念)を学ばせつつ、同時に学び方としての「方法知」を身につけさせていくことが求められている。

国語科は、言語生活力を育てる教科である。言葉で自己及び外界を認識し、自己を表現し、他者との関係を結び、自らの生き方を方向づけていく力を育てる。自らの経験にことばを与え、自ら

意味づける、いわゆる「言語化能力」を育てることに大きく寄与する。社会や自然の不可解なものや未知であったものを言語化することによって、社会や自然と新しい関係を創り出していく積極的な生き方をも育てていくのである。また、自己・社会・自然について学ぶ道具としての言葉をも育てる。

3 「方法知」を育てる

「学び方」を育てようとする考えを発展させて、二〇〇一年の秋に今宮真吾(神戸大学附属住吉小学校)教諭は、「手と心で読む」(四学年)を核学習材にして、単元「私の読み方虎の巻」をつくろう」を実践した。単元目標は「友だちの読み方と比べながら、自分の読み方の特徴を明らかにしようとする。」など四項目であった。学習の過程において、子どもたちは、各自の読み方に「記者読み」・「想像読み」・「詩人読み」・「点字読み」などとユニークな名づけをして自己の読みを対象化し、「虎の巻編集会議」を開いて交流し、友だちの読み方との違いと特徴を自覚していった。

この実践は説明文の内容をとらえる学習にとどまらず、各自の読み方を反省的に自覚させる学習指導になっている。いわば「方法知」についての学習指導であった。

二〇〇〇年の六月に北村順子(鳥取大学教育地域科学部付属小学校)教諭は、「学び方」の基本学力 B 「方法知」を育てる実践を試みた。2 学年における単元「ことばの世界であそぼう——かたかなたんけんたい——」の指導案を引用する。

育てたい能力

○ かたかなことばを探したり、集めたりする。〈情報収集力〉
○ 観点を決めて、整理、分類し、かたかなブックにまとめて
わかりやすく伝える。〈情報活用力〉

○ 学習全体を通して学んだことを振り返る。〈自己評価力〉
学習計画（全10時間）

- | | | |
|-----|-------------------|-------|
| 第一次 | かたかなことばを集めよう | （2時間） |
| 第二次 | かたかなブックを作る計画をたてよう | （1時間） |
| 第三次 | 集めたかたかなを整理しよう | （2時間） |
| 第四次 | かたかなブックを作ろう | （3時間） |
| 第五次 | かたかなパワーをまとめよう | （2時間） |

授業では、教師の「かたかなブックを作って、かたかなパワーについてどんなことがわかりましたか」という問いかけに子どもたちは、「ひらがなよりもよく目立つ」、「簡単に書ける」、「外国のものみたいでかつこいい」などと長所を挙げていたが、「かたかなだけでは読みにくい」などの短所も指摘していた。

この学習指導では、子どもたちは、かたかな言葉を語彙として学ぶだけでなく、A類の「課題発見力」「学習計画力」「収集力」など学力と、B類の「比べる」「分類する」「名づける」などの方法知とを身につける学習をしていたのである。方法を操作する力を身につける学習活動が仕組まれていたことがわかる。

練習單元において、低学年では、それと自覚をしないまでも必要な方法が操作できるように、同じ操作方法を使う学習活動を繰り返しさせていく必要がある。高学年では、子どもたちが操

作方法を発見するように学習活動を組み立てていくことも必要である。

教室において学びを成立させるために、「なぜ、方法知か」と、その意義と内容とを絶えず問い続けたい。方法の意義への問いかけを失った時、方法知は形骸化する。

方法知は、それだけを取り出して教えることはできない。方法知が生きる言語経験することによって身につけていくのである。

教師は、探究活動において学習者がつまづいている時、一歩を踏み出すことのできる足場を架けるようでありたい。子ども自らが知を構築していくことができるように。そのために教師には、子どもに育てたい「方法知」についての大体を把握していることが望まれる。（拙稿「国語科において方法知を育てる」広島大学附属小学校編『学校教育 一〇一八号』平成一五年五月一日刊）

以上のような、各教科で育てる基礎学力と全教科で育てる基本学力（A、B）に分けて考える学力観を、二〇〇三年一〇月の早稲田大学国語教育学会（二七回）で報告したのであった。

この時に考えた、「学び方」を「基本学力A 問題解決力」と「基本学力B 方法知」とに分けて階層化してとらえる着想を基層としての「言語化能力」と関連づける学力構想が、私の次の課題となった。

四 国語科学力の構造

言語化能力の発現する過程のある面の通路が、「名づけ（語）」であり、それを関係づける「構造化」である。人間は、言語化能力を生かして外界や内面を「ことわけ（分節）」して名づけ、関連づけて自己や世界を把握していく。その「名づけ」や「構造化」を助けるのが、人類が長い年月をかけて営々と積み上げてきた言語体系（音韻・語彙・文法）である。

このように考えると、基本学力Aを上層とし基本学力Bを下層に置いていた意味が見えてくる。また、基本学力Bの方法知は、言語活動（聞く・話す・読む・書く）においても働き、基本学力Aの問題解決力を支える力であることも明らかになってくる。

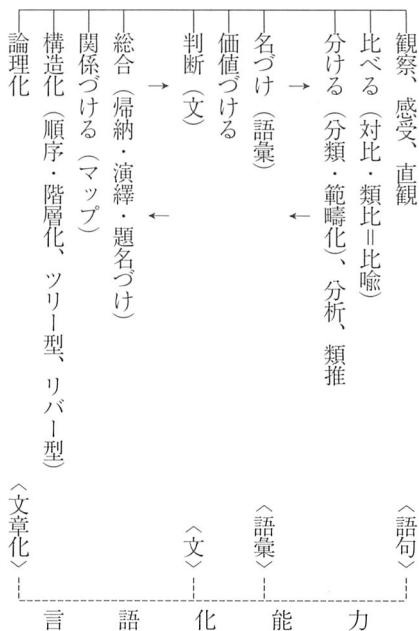
ここで、次のことを再確認しておきたい。国語科は基礎学力と発展的学力を主として育てるが、副として基本学力も育てる。そのことによって、国語科では「言語化能力」を鍛え、豊かにしていくのである。

二〇〇八年一月現在、私は、国語科で育てる学力を第3図のように四層構造において把握している。

発展的学力	基礎学力	基本学力	基盤能力
言語文化	言語体系	方法知	言語化能力
言語活動		問題解決	

図3

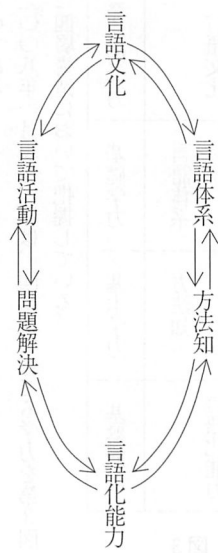
ここで、あらためて、方法知に内包される機能を次のように整理しておきたい。



これらの方法知が機能するには、ある程度の言語体系が内在化されていないならない。そのために国語科では、言語体系の解体と再構築が継続してなされなければならない。音韻・文字・語彙・文法・文章法の再構築を意識的におこなうのである。いま、うちに蓄積される言語体系を「内語」と呼ぶとすれば、「内語」と言語活動は、内語は言語活動によって蓄積され、言語活動を豊かにするものでもある、という相互に働きかけあう関係にある。（注一）

以上のことを踏まえると、学力・能力の関係を次のような相互関係にあるととらえられよう。これら全体を結びつけて自在に働

かせる機能が「思考」である。



国語科で育てる学力を、このように構造化すると、国語科の学習指導における、目標・内容・方法・評価の観点、を明確にすることが可能であろう。国語科では、言語文化を教材として、言語活動をとおして学習指導をおこなうのであるが、その目標・内容の設定時に、「方法知」を鍛え「言語化能力」を豊かにする、内的学力をも透視する視座に立ちたい。

注1 思考に働く言語活動は「内言」と言われる。脳中にたくわえられた言語体系を「内語」と名づけて区別する。